

L'ECJS : enseignement ou éducation ?
Intervention au stage du Plan National de Formation
Lyon, 15 décembre 1999

Alain Beitone¹

Préambule

Les organisateurs du stage PNF de Lyon avaient envisagé d'intituler cette intervention : « L'ECJS : éducation ou instruction ? ».

Même si le titre a changé, l'enjeu est bien le même et on pourrait le résumer ainsi : L'ECJS doit-elle se centrer sur l'appropriation par les élèves d'un certain nombre de savoirs destinés à leur permettre d'exercer leur citoyenneté de façon plus éclairée, ou bien, doit-elle relativiser l'importance des savoirs et se centrer sur la transmission de valeurs susceptibles d'orienter les comportements des élèves dans un sens conforme au bien commun dans une société démocratique.

Posé en ces termes, on peut considérer qu'il s'agit dans une large mesure d'un faux débat². Il est vain d'opposer « éducation » et « instruction » car les deux dimensions sont inséparables. Il est vain (et dangereux) de se poser en défenseur de l'instruction, pour éviter d'affronter les questions épineuses de la vie en commun au sein de l'institution scolaire ou celles (non moins épineuses) du sens des savoirs et des apprentissages pour les élèves. Il est vain et dangereux d'affirmer le primat de l'élève (« l'élève au centre ») et de la relation pédagogique en oubliant les savoirs.

Cependant, même mal posé, ce débat renvoie à une question fondamentale que pose François Audigier³ au détour d'une note de bas de page : « *Il faudrait ouvrir un débat de fond sur la relation entre, d'un côté, des savoirs enseignés qui, dans une certaine conception, ne devraient avoir leur légitimité que du côté de leur origine ou de leur conformité scientifiques et ne sauraient donc être embrigadés dans aucune cause si noble soit-elle, et, de l'autre, des finalités éducatives qui assument ou demandent d'assumer totalement la dimension de valeurs qu'elle comportent.* »⁴. Pour ma part, je plaide pour une conception de l'ECJS qui se place résolument du côté des savoirs plutôt que du côté des valeurs, qui se fixe comme objectif de fournir aux élèves les éléments d'une connaissance positive des grands enjeux de société

¹ Professeur de sciences économiques et social au Lycée Thiers, Marseille. Responsable du groupe ECJS à l'IUFM d'Aix-Marseille. Conformément à l'usage, les propos tenus au cours de cette intervention n'engagent pas les institutions au sein desquelles l'auteur travaille. Ce texte est la mise en forme, quelque peu développée, d'une intervention orale prononcée à partir de simples notes. Le passage de l'oral à l'écrit comporte des contraintes et conduit à quelques reformulations. J'espère que les participant(e)s au stage PNF de Lyon retrouveront bien ici la substance de mes propos.

² S. Johsua insiste sur ce point dans son livre « L'école entre crise et refondation » (Editions La dispute, 1999). Il place le débat « éducation *versus* instruction » dans la liste des « oppositions convenues sempiternellement déclinées ». Il insiste sur le fait que la controverse entre les partisans d'une Ecole chargée de suppléer les familles par une pédagogie adaptée et les défenseurs des disciplines académiques et du retour aux pédagogies traditionnelles, contribue à faire perdre à l'école ses points de repères.

³ Professeur de sciences de l'éducation à l'université de Genève.

⁴ F. Audigier : « *L'éducation civique dans l'enseignement secondaire* », **Revue IREHG**, n°7, Automne 1999 (page 17).

plutôt que du côté d'une approche normative et comportementale⁵. Je considère, par exemple, que l'école n'a pas à enseigner des « savoir être », sauf à s'engager dans une logique de conditionnement.

ECJS et questions socialement vives

En quoi l'ECJS constitue-t-elle un enseignement spécifique au sein du lycée ? Ce n'est pas par les méthodes pédagogiques utilisées : de nombreux collègues de disciplines diverses font appel au débat et à la recherche documentaire des élèves⁶. Ce n'est pas non plus par les savoirs mobilisés : les savoirs relatifs à la famille, à l'intégration, au travail sont présents dans d'autres disciplines scolaires⁷.

Selon moi, la spécificité de l'ECJS réside dans l'entrée par des « questions socialement vives ». Au sein des autres enseignements scolaires, l'objectif est de construire des progressions permettant aux élèves de s'approprier un certain nombre de concepts, de modes de raisonnement, de savoir faire, de problématiques... Ainsi, l'étude de la famille en SES en seconde s'intègre dans un programme qui vise une « première initiation aux sciences sociales ». Cette étude de la famille s'articule à l'étude de la consommation (dans le cadre des ménages), à l'étude de la production (source de revenus pour les ménages) etc. Certes, des questions vives sont abordées (le divorce ou le PACS dans l'étude de la famille, les immigrés ou le travail des femmes dans l'étude de la population active etc.) et souvent, les professeurs prennent appui sur ces questions vives pour créer des « situations problèmes » favorisant les apprentissages, mais l'entrée dans le programme ne se fait pas par les « questions socialement vives ».

Que faut-il entendre par ce terme ?

J'adopte la définition d'Yves Alpe⁸ :

« Nous appellerons « question socialement vive » une question qui possède les caractéristiques suivantes :

- elle interpelle sur les pratiques sociales des acteurs scolaires (dans et hors de l'institution scolaire),
- elle renvoie aux représentations de ces acteurs,
- elle est considérée par la société (globalement ou dans une de ses composantes) comme importante pour la société,
- elle fait l'objet d'un traitement médiatique tel que la majorité des acteurs scolaires en ont, même sommairement, connaissance. »⁹.

⁵ F. Audigier, qui développe une approche beaucoup plus nuancée que la mienne, exprime cependant son inquiétude lorsqu'il constate : « un accent insistant est de plus en plus mis sur une éducation « comportementale ». Lutter contre les incivilités, garantir un minimum de paix dans les établissements scolaires est évidemment une priorité. Le risque est de noyer les contenus disciplinaires dans ces perspectives. », « L'éducation civique dans l'enseignement secondaire », **Revue IREHG**, n°7, Automne 1999, (page 25)

⁶ Ceux qui s'imaginent que l'ECJS va constituer un levier pour faire évoluer les pratiques pédagogiques au lycée se trompent. Certes, là où l'ECJS se déroulera convenablement, il y aura peut-être une demande des élèves pour voir se développer ce type d'approche du savoir. Mais, chaque fois qu'un enseignant ou une équipe innove, les élèves formulent aussi une demande de renouvellement des pratiques pédagogiques... sans que cela conduise à des évolutions majeures. Si, dans les hautes sphères du ministère, on souhaite vraiment favoriser l'innovation pédagogique, alors il faut accorder plus de moyens à la formation continue des enseignants, il faut faire évoluer les locaux des lycées (où vont bien pouvoir se réunir les multiples petits groupes de l'ECJS, des TPE, de l'aide individualisé ?), il faut accroître considérablement les moyens documentaires et les postes de documentalistes.

⁷ Histoire et géographie, philosophie, SES, lettres etc. Le GTD souligne que le droit est le seul savoir nouveau qui doit être mobilisé en ECJS, cela n'est vrai que dans l'enseignement général car les élèves des sections technologiques tertiaires étudient le droit.

⁸ Maître de Conférence de sociologie, directeur-adjoint de l'IUFM d'Aix-Marseille.

Rappelons, à la suite d'Yves Chevallard¹⁰, qu'un « *pacte d'instruction mobilisateur (...)* ne se bâtit pas sur une liste a priori de savoirs (ou, plus généralement d'œuvres) mais sur une liste de questions sur lesquelles ceux qui nouent le pacte sont d'accord pour s'instruire. »¹¹. Il est vrai, qu'au fil du temps, l'institution scolaire oublie les questions auxquelles les enseignements répondent et que les enseignements et les disciplines subsistent longtemps après que les questions auxquelles ils répondaient ne sont plus considérées comme centrales par la société. Cependant, ce sont toujours les questions qui sont (ou devraient être) au cœur de la réflexion curriculaire. Comme enseignement nouveau, l'ECJS est conduit à expliciter les questions auxquelles il entend répondre, ce qui ne signifie pas que les autres enseignements ne répondent pas à des questions (et même parfois à des questions socialement vives).

Neutralité axiologique et guerre des dieux

La mise en place de l'ECJS repose sur une ambiguïté que les membres du GTD ont souligné à plusieurs reprises. Il existe une demande sociale pour la mise en place au lycée (et le renforcement en collège) d'un dispositif visant à lutter contre les incivilités, à enseigner aux jeunes comment bien se comporter en société, à convaincre les élèves des mérites de la société démocratique etc. Etre citoyen, dans cette perspective, c'est ne pas insulter les professeurs, ne pas frapper ses camarades, ne pas jeter les papiers hors des corbeilles prévues à cet effet, se mobiliser en faveur des organisations caritatives etc. Tous ces comportements sont éminemment souhaitables et les parents, comme les professeurs et les responsables de la vie scolaire peuvent contribuer à les faire acquérir par les élèves. Mais la citoyenneté est bien autre chose que la civilité ou le sens de la solidarité, la citoyenneté pose la question du pouvoir politique : est citoyen (indique le texte du GTD sur le programme de seconde) celui qui détient une part de la souveraineté politique. Former le citoyen, c'est donc former un individu capable de comprendre les enjeux du débat politique, capable de débattre avec d'autres à propos de ces enjeux, capable de formuler un choix et de le défendre dans le débat public. Si l'ECJS a un sens, elle est donc une « éducation au politique »¹². Une telle éducation suppose que l'on affronte des questions controversées et non que l'on se complaise dans un consensus mou sur des principes qui sont d'autant plus universels qu'ils sont plus vagues. Une telle éducation suppose aussi que l'on forme les élèves à l'exercice de l'esprit critique¹³ et non que l'on favorise le conformisme et la conformité.

La question qui se pose alors est celle de l'articulation entre l'ECJS et la question des valeurs. Pour dire les choses rapidement, je considère que l'ECJS s'arrête là ou commence la « guerre des dieux ». Par cette expression, Max Weber¹⁴ souligne qu'il existe des visions dernières et fondamentales du monde qui sont incompatibles entre elles et entre lesquelles la science ne peut pas trancher. Chacun d'entre nous est contraint de se décider entre ces fins

⁹ Y. Alpe : « *Quelle(s) légitimité(s) pour les savoirs scolaires sur la société : questions socialement vives, rapports aux savoirs et stratégies didactiques* », Document de travail, IUFM d'Aix-Marseille, novembre 1999.

¹⁰ Professeur de mathématiques à l'IUFM d'Aix-Marseille.

¹¹ Yves Chevallard : « *Questions vives, savoirs moribonds : le problème curriculaire aujourd'hui* », Actes du colloque *Défendre et transformer l'école pour tous*, Marseille 3,4, 5 octobre 1997. (Les Actes de ce colloques sont disponibles sur un CD-Rom diffusé par l'IUFM d'Aix-Marseille)

¹² Ce qui n'a rien à voir avec une éducation politique comme je cherche précisément à le montrer dans ce texte.

¹³ Soulignons, une fois de plus, que l'ECJS n'a pas le monopole de l'éducation à l'esprit critique, toutes les disciplines scolaires y contribuent (ou devraient y participer). L'ECJS est seulement un dispositif supplémentaire permettant d'exercer cet esprit critique sur des questions relatives à la citoyenneté.

¹⁴ M. Weber : **Le savant et le politique** (1919), (préface de R. Aron), Coll.10-18, UGE, 1963

ultimes (on parle à ce propos d'une conception décisionniste¹⁵). Max Weber insiste aussi sur le fait que nos sociétés sont caractérisées par un « polythéisme des valeurs ». En effet, le « désenchantement du monde » enlève beaucoup de légitimité aux discours qui prétendent fonder l'ordre social (c'est-à-dire un ensemble de choix relatifs à des fins ultimes) sur la volonté divine. On peut ajouter qu'en cette fin du vingtième siècle, le même discrédit frappe les conceptions selon lesquelles il existerait des « lois de l'histoire » imposant ou légitimant tel ou tel choix politique. Reprenant une formule d'A. Touraine, on peut affirmer qu'il n'existe plus de fondement métasocial de l'ordre social¹⁶.

Dans ces conditions, le but de l'ECJS ne peut pas être de faire adhérer les élèves à tel ou tel système de valeurs¹⁷. Je vais illustrer ce point à partir de l'exemple de l'avortement. Certains collègues avancent l'idée que ce point ne pourrait pas être abordé dans des établissements privés catholiques. Notons tout d'abord qu'il s'agit bien d'une question relevant du programme de seconde. Lorsqu'on s'interroge sur la famille et sur l'évolution du droit qui lui est appliqué, l'exemple de l'avortement peut parfaitement être retenu. S'il s'agissait de se prononcer pour ou contre l'avortement, on serait en présence de la « guerre des dieux » opposant deux choix ultimes irréconciliables. Pour les uns, on est en présence, dès la conception, d'un être unique créé à l'image de Dieu, pour les autres, c'est à travers la relation à autrui qu'il y a véritablement émergence d'une personne et il est préférable d'autoriser l'avortement lorsque, pour des raisons médicale ou sociale, la grossesse n'est pas désirée. Entre ces deux positions, nul ne peut prétendre trancher au nom de « la » vérité ou de « la » science. Mais tel n'est pas l'enjeu ni l'objet de l'ECJS. Si l'on étudie l'avortement c'est pour s'interroger sur la signification de l'évolution d'une règle de droit, sur la production sociale de cette règle, sur les relations entre l'évolution de la législation dans ce domaine et l'évolution plus générale de la famille, sur l'impact de cette autorisation de l'avortement en ce qui concerne la fécondité etc. Toutes ces questions sont des questions de fait, sur lesquelles les élèves peuvent constituer une documentation et à propos desquelles ils peuvent débattre ne confrontant les idées reçues et l'information collectée. La réflexion sur les valeurs n'est pas absente d'une telle approche¹⁸. On pourra par exemple se demander pourquoi le législateur a prévu le droit, pour les médecins, de faire jouer une clause de conscience en refusant de pratiquer l'avortement. Ce droit, qui reconnaît donc le pluralisme des valeurs, peut entrer en contradiction avec le droit des femmes à avoir recours à l'avortement. On pourra souligner aussi que le droit à l'avortement n'est pas l'obligation d'avorter et que la politique de la Chine

¹⁵ Le décisionnisme fait l'objet d'un vif débat en sociologie comme en philosophie (voir en particulier les travaux de Léo Strauss et, plus récemment, de Raymond Boudon). Mon objectif n'est pas de trancher ce débat (j'en suis bien incapable), ma position est de nature pédagogique et didactique : la reconnaissance du polythéisme des valeurs est une condition pour faire de la classe un espace de débat reposant sur les savoirs et non un lieu d'affrontement entre des jugements de valeur.

¹⁶ « Nous entrons seulement dans un type de société où aucune transcendance, ni celle des dieux, ni celle de l'homme, ni celle de l'évolution, ne soumet plus l'action collective à un sens qui la dépasse ; dans une société qui n'a ni lois ni base, qui n'est rien d'autre qu'un réseau d'actions et de rapports sociaux. » A. Touraine : **La voix et le regard**, Seuil, 1978, (page 10).

¹⁷ Beaucoup de dictionnaires de sociologie ne donnent pas de définition précise du concept de « valeur ». C'est le cas, par exemple du **Lexique de sciences sociales** de M. Grawitz (Dalloz). La définition proposée dans le **Dictionnaire de sociologie** publié chez Hatier sous la direction de Jean Etienne, me semble très synthétique et très pertinente : « Les valeurs sont des idéaux collectifs qui définissent dans une société donnée les critères du désirable : ce qui est beau et laid, juste et injuste, acceptable ou inacceptable. Ces valeurs sont interdépendantes. Elles forment ce que l'on appelle des « systèmes de valeurs », elles s'organisent pour former une certaine vision du monde. » (page 316 du dictionnaire cité).

¹⁸ Il s'agit bien d'une réflexion sur les valeurs et non de l'inculcation de valeurs. Un certain nombre d'enquêtes permettent une intéressante réflexion sur les valeurs (voir en particulier les ouvrages publiés sous la direction de Jean Stoetzel et d'Hélène Riffault où il est question des valeurs des français à l'égard de la famille et du travail notamment).

dans ce domaine fait l'objet d'une large réprobation. De même, le gouvernement suédois a récemment présenté ses excuses et a reconnu que l'on avait eu recours à des pratiques d'avortement ou de stérilisation à des fins eugéniques. Le respect des droits individuels et la reconnaissance du pluralisme des valeurs, n'autorisent pas certains à imposer à d'autres leurs propres valeurs. Les tribunaux ont condamné des manifestants qui tentaient de s'opposer par la force au fonctionnement de centres d'IVG et aux Etats-Unis l'action de commandos qui exécutent des médecins pratiquant l'avortement fait l'objet d'une large réprobation et de condamnations pénales lorsque les coupables sont arrêtés .

D'autres exemples pourraient être développés, en particulier l'exemple du racisme ou des droits de l'homme. Beaucoup de collègues affirment : « le racisme ne se discute pas ». S'ils veulent dire qu'il ne saurait être question d'organiser en ECJS un débat « Pour ou contre le racisme », ils ont raison. Par contre, on peut débattre du racisme à partir d'une question du type « Les français sont-ils racistes ? » ou mieux : « Comment le racisme a-t-il évolué en France depuis 30 ans et comment peut-on expliquer cette évolution ? ». On ne manque pas alors de documents statistiques, d'analyses sociologiques, de travaux historiques, de productions audiovisuelles pour analyser la question.

Il me semble que cette posture est plus à même de conduire les élèves à une citoyenneté lucide qu'une posture qui consisterait à multiplier les admonestations antiracistes vertueuses.

ECJS et « pluralisme raisonnable »

Ce qui caractérise les sociétés modernes, c'est donc la reconnaissance d'un « pluralisme raisonnable » (J. Rawls). Il n'appartient pas à l'Etat, et par conséquent à l'école, d'imposer les règles de la « vie bonne ». Là encore un exemple peut éclairer le débat. Il existe aux Etats-Unis des Etats où les relations homosexuelles entre adultes consentants sont punies par la loi. L'Etat (la puissance publique) s'arroge donc le droit de sanctionner des comportements qu'il juge contraire à la nature ou à la volonté divine. Il existe cependant une tendance lourde des sociétés modernes à admettre que, dès lors que la liberté et l'intégrité physique d'autrui n'est pas menacée, chacun est libre de pratiquer la sexualité de son choix. On peut étendre ce constat à bien d'autres domaines, en particulier à ceux qui relèvent de la vie familiale ou de la vie de couple. C'est ainsi que la loi ou la jurisprudence ont progressivement reconnu les droits des enfants naturels et adultérins, les droits de la concubine (même lorsque le concubin est marié) etc. La réflexion sur le PACS peut s'inscrire dans cette logique : officialiser une vie de couple ouverte aussi bien aux hétérosexuels qu'aux homosexuels, c'est s'inscrire dans cette perspective selon laquelle l'Etat n'a pas à intervenir dans ce qui relève de la vie privée¹⁹. Un débat sur le PACS en ECJS doit donc avoir pour objectif d'identifier les arguments favorables ou hostiles à cette nouvelle règle de droit, de situer ce débat dans l'évolution historique, de rattacher les arguments aux fins ultimes des protagonistes etc.

Mais on peut se demander, dans cette perspective, où les valeurs, les normes sociales, les règles juridiques sont une production de la société, comment la vie collective est possible. Ou encore, comment des règles peuvent-elles s'imposer à tous dès lors que l'on repousse à la fois une origine divine de l'ordre social et une théorie du droit naturel. Une réponse particulièrement stimulante est apportée sur ce point par les travaux de J. Habermas, dont il n'est pas douteux qu'ils ont alimenté la réflexion du GTD. Pour Habermas (héritier de l'Ecole de Francfort et de la sociologie critique), « *le citoyen n'est plus d'abord conçu comme celui qui se soumet à un pouvoir légitime ou peut se prévaloir de droits au sens libéral du terme. Il se définit désormais comme un sujet conscient qui participe au processus continu par lequel*

¹⁹ Le libéralisme politique est donc une composante de la modernité, mais il faut insister sur le fait que son articulation avec le libéralisme économique est problématique.

la société se réfléchit et décide de soi. »²⁰. Habermas, lui aussi, constate que les sociétés modernes sont caractérisées par « un pluralisme des visions du monde »²¹ et cependant les membres de ces sociétés continuent à mener des controverses pour justifier sur le plan moral leurs prises de position. Dès lors, ce qui devient essentiel, c'est le principe de discussion lui-même : « Faute d'accord substantiel quant au contenu des normes, les intéressés se voient désormais renvoyés au fait, en quelque sorte neutre, que chacun d'entre eux participe à une forme de vie qui, quelle qu'elle soit, est fondée sur la communication et structurée par l'entente au moyen du langage. »²²

A la lumière de cette analyse, le débat argumenté n'est pas une simple méthode pédagogique, il constitue le moyen grâce auquel les élèves se préparent à participer à une démocratie délibérative. Cette forme de démocratie (qui ne se limite pas à la démocratie représentative et ne se confond pas avec une impossible démocratie directe) a aussi, comme le souligne Stéphane Haber, une fonction intégratrice : « dans nos sociétés caractérisées par une hétérogénéité croissante des modes de vie, l'unité de la « république » ne peut plus être celle d'individus soudés autour d'une vision du monde fixe et univoque, mais seulement celle d'une culture démocratique partagée qui favorise ensemble le pluralisme et la participation, l'autonomie collective et le respect des règles de décision. »²³

Le risque du relativisme

On peut s'inquiéter de la conception défendue dans cette intervention. Ne conduit-elle pas à un relativisme sans rivage ? N'est-il pas dangereux de présenter à de jeunes esprits une situation aussi ouverte ? N'est-il pas nécessaire de présenter comme indiscutables quelques principes universels ?

Il faut tout d'abord souligner la distinction nécessaire entre l'enseignement que constitue l'ECJS et l'ensemble des problèmes qui concernent la vie scolaire (comportements des élèves en classe et dans le reste de l'établissement ; respect du règlement intérieur ; respect des droits des élèves en matière de réunion, d'association, d'affichage ; etc.). Il ne me semble pas contradictoire de montrer à la fois que les règles de la civilité sont le produit d'une histoire (à travers les travaux de N. Elias notamment) et de demander le respect des manières de table ici et maintenant. Bien évidemment, ce qui se dit et s'apprend en ECJS, ne peut pas ne pas avoir de conséquence sur la vie scolaire, mais il s'agit bien de deux sphères distinctes mais articulées. En faisant mieux apparaître le fondement des règles qui régissent la vie collective, l'ECJS peut renforcer l'intégration des élèves à la vie scolaire, elle peut aussi être un facteur de changement si elle conduit les élèves à revendiquer un plus grand respect de leurs droits.

Mais au delà des inquiétudes qui se font jour à propos de la vie scolaire, le problème du relativisme est plus fondamental. Les élèves ne vont-ils pas conclure que toutes les règles se valent, que tout n'est qu'affaire d'opinion ?

Ce risque peut, me semble-t-il être évité à partir de trois types de considérations.

Tout d'abord, parce que l'ECJS s'appuie sur des savoirs solides, elle vise à montrer précisément que tous les discours ne se valent pas. Par exemple, la réponse aux thèses des négationnistes²⁴ n'est pas affaire d'opinion, mais de méthode historique, de construction des

²⁰ S. Haber : « Habermas : les voies de la démocratie radicale », **Magazine littéraire**, n° 380, octobre 1999 (page 52).

²¹ J. Habermas : **L'intégration républicaine** (1996), Fayard, 1998 (page 55).

²² J. Habermas : **L'intégration républicaine** (1996), Fayard, 1998 (page 55).

²³ S. Haber : « Habermas : les voies de la démocratie radicale », **Magazine littéraire**, n° 380, octobre 1999 (page 54).

²⁴ Je ne propose pas de traiter le négationnisme en ECJS, surtout si les élèves ne posent pas le problème. Je prends cet exemple dans le but d'illustrer mon point de vue selon lequel il faut autant que possible, déplacer le

faits, de travail sur les sources et les témoignages. Les négationnistes sont des imposteurs sur le plan scientifique, il ne s'agit pas de les combattre parce que leurs opinions ne sont pas « politiquement correctes », mais parce que leurs travaux ne sont pas scientifiquement recevables.

Un second rempart contre le relativisme réside dans l'introduction dans la classe du débat « sous voile d'ignorance » (J. Rawls). Il me semble possible, à titre d'exercice pédagogique, de proposer aux élèves de se prononcer sur des « règles de juste conduite » en leur demandant d'imaginer ces règles pour un univers au sein duquel ils ignorent leur position²⁵.

Une idée voisine sur ce point de celle de Rawls, me semble-t-il, est formulée par J. Habermas :

« Une loi est valide au sens moral lorsque tous, adoptant le point de vue de tout un chacun, sont susceptibles de l'accepter. (...) Par conséquent, une personne adopte le point de vue moral dès lors que, tel un législateur démocratique, elle se demande si la pratique résultant de l'obéissance générale à une norme hypothétiquement envisagée pourrait être acceptée par toutes les personnes susceptibles d'être concernées en tant que colégislateurs potentiels »²⁶

Enfin, un troisième rempart contre le relativisme, pourrait être la réflexion sur la rationalité des valeurs²⁷. On peut faire réfléchir les élèves au fait que les hommes et les femmes ont de bonnes raisons d'adhérer à telle ou telle valeur et que lorsqu'ils y adhèrent, des irréversibilités sont créées. A la suite de L. Dumont et de G. Duby, on peut souligner que la vision chrétienne du monde a contribué de façon décisive à faire émerger le concept de personne et l'idée de l'égalité fondamentale des individus. Cette conception, l'Eglise catholique l'a appliquée au mariage en faisant reposer ce sacrement sur le consentement individuel. On peut se demander si la volonté affirmée aujourd'hui de faire prévaloir les droits individuels sur les contraintes institutionnelles, n'est pas la conséquence lointaine et imprévue du choix de valeurs individualistes pour fonder le mariage.

Ces trois remparts contre le relativisme, relèvent de conceptions assez radicalement différentes (Habermas n'est pas Boudon et réciproquement), mais sur le plan pédagogique, je plaide pour un certain éclectisme : au gré des interventions des élèves, des problèmes rencontrés on peut mobiliser tel ou tel type de réponse.

Conclusion

L'ECJS, même si les conditions de sa mise en place sont loin d'être satisfaisantes, offre aux enseignants un espace de liberté. Il s'agit de se confronter à des questions essentielles pour la citoyenneté à partir de thèmes qui sont au cœur des débats contemporains (famille, travail, intégration, incivilités et déviance, pour ce qui concerne la classe de seconde). Ce travail sur la citoyenneté permettra aux élèves de mieux s'appropriier (en les réutilisant) des savoirs appris ailleurs (en histoire, en SES, en langues vivantes, en EPS...). Il permettra aussi aux élèves d'acquérir de nouveaux savoirs dans le cadre de ses recherches documentaires. Il permettra enfin de faire l'expérience de la confrontation raisonnée d'arguments, de la fécondité de la délibération collective au sein d'un espace public. Ni catéchisme républicain, ni morale civique, ni apprentissage du conformisme et de la soumission, mais exercice de la

débat du champ des opinions (voire des préjugés) sur lequel se placent assez spontanément les élèves, vers le champ du débat scientifique. Rappelons que la fécondité pédagogique de la démarche du « débat scientifique dans la classe » a été depuis longtemps soulignée dans l'enseignement des sciences de la nature.

²⁵ Toujours à titre d'exemple on peut proposer aux élèves d'imaginer les règles relatives à la vie d'un lycée dans lequel il ne savent pas s'ils occuperont la position de professeur, d'élève (bon ou mauvais), de CPE, de surveillant, d'agent, de surveillant etc...

²⁶ J. Habermas : **L'intégration républicaine** (1996), Fayard, 1998 (page 45).

²⁷ Ce type de réflexion a été popularisé par R. Boudon en France au cours des dernières années.

raison et de l'esprit critique, recours aux savoirs pour éclairer des choix politiques, tel est l'enjeu de l'ECJS. Fondamentalement, c'est la pensée de Condorcet, prolongée par les débats contemporains en philosophie politique qui est au cœur de cet enseignement.

Bibliographie

- Boudon R. : **Le juste et le vrai ; études sur l'objectivité des valeurs et de la connaissance**, Fayard, 1995
- Boudon R. : **Le sens des valeurs**, PUF, Coll. Quadrige, 1999
- Boy D. et Mayer N. (dir.) : **L'électeur a ses raisons**, Presses de Sciences Po, 1997
- Caillé A. : *Jugements de fait et jugement de valeur chez Emile Durkheim et Max Weber*
In H. Brochier *et alii* (dirs) : **L'économie normative**, Economica, 1997
- Durkheim E. : *Jugements de valeur et jugements de réalité* (1911) in **Sociologie et philosophie** (1924), PUF, Coll. Quadrige, 1996
- Haber S. : **Habermas et la sociologie**, PUF, 1998
- Mesure S. (dir.) : **La rationalité des valeurs**, PUF, Coll. Sociologies, 1998
- Riffault H. : **Les valeurs des français**, PUF, Coll. Sociologies, 1994
- Stoezel J. : **Les valeurs du temps présent**, PUF, Coll. Sociologies, 1983
- Strauss L. : **Droit naturel et histoire** (1949), Flammarion, Coll. Champs, 1986 (1^{ère} éd. française 1954)